مجلّة الواحات للبحوث و الدراسات العدد 08 (2010) : 241 – 252



مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 241 – 252
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

إشكالية التقويم الجامعي وأثره في تحسين مردود الأستاذ الجامعي

رضا عامر و نسيمة كريبع
قسم اللغة العربية وآدابها
المركز الجامعي ميلة

تمهيد:

لعلّ من أبرز التحديات التي جابهت التعليم في الجامعة الجزائرية على وجه العموم منذ السبعينات تحقيق المهام التقليدية التي تضطلع بها الجامعة وهي التدريس والبحث والخدمة العامة، فهي من خلال أطرها العلمية التدريسية على اختلاف درجاتها تقوم بنقل المعرفة للملتحقين بها من الطلبة الجامعيين، ومن ثم تزويد المجتمع بالمهارات والكفاءات العلمية والتقنية، إضافة إلى ما تقوم به من بحوث علمية وتجريبية وميدانية وكذا تقديم الخدمات الاستشارية وإنجاز بعض المشاريع المت لة بالتنمية الاجتماعية والاقت ادية والعملية، فقد تعين الآن على الجامعات الجزائرية ومراكزها البحثية تطوير نفسها لخدمة الكيان الاجتماعي الذي توجد فيه، وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية فهي قمة السلم التعليمي ومجتمع المعرفة الذي يمد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في كل مجالات ا ياة، وهو م در القدرات التنموية علميا وعمليا.

وعليه كان التقويم الجامعي عن را أساسيا لقياس مستوى الكفاءة لدى الطالب والتأكد من قياس درجة مردودية تعلّمه، كما هو ا ديث اليومي الذي يشغل الطالب الجامعي في أقسام التدرّج ،إذ يعد ضروريا لكل تقدم أو نمو في علوم التربية والتعليميات التطبيقية ،ولا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون ا ياة، فما بالك بميدان التربية والتعليم، فلا تطوير ولا تجديد ولا إصلاح في المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات... دون تقييم وتقويم.

كما يعدّ التقويم ركنا أساسيا في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن ف له عن الفعل البيداغوجي ولكن إطاره النظري يكاد يكون غائبا في أذهان كثير ممّن يشتغلون في ميدان التدريس الجامعي خاصة عند المترب ين من الأساتذة الجدد رغم التكوين الذي يتلقاه بعضهم في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم، فنادرا ما يتدرب المربون على تقنيات التقويم كأسلوب علمي

حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم[1].

وإنّ جل المدرسين في النظام التعليمي القديم(الكلاسيك) لا يعرفون من التقويم التربوي إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من صعود المتعلم من مستوى إلى مستوى، ومن صف إلى صف آخر، وكأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب،ونفس الشيء نجده في النظام الجديد (L.M.D) الذي تكاد تكون فيه الأمور غامضة أو غير مفهومة عند البعض من الأساتذة لعدم وجود تربـ ـات نظرية في هذا النظام التعليمي الجديد، أو حتى مفاهيم تبسيطية لدى الطالب والأستاذ ،معا أمّا تقويم الأستاذ لنفسه، وتقويم بقية الأساتذة له، وتقييمه من قبل طلابه فلا يكاد يذكر، أو هو موضوع ـظور[2] .

وما سنطرحه من أفكار حول هذه الإشكالية هو عبارة عن ملحوظات وانشغالات[3] أفضى بها الواقع الراهن من خلال تجربة بعض العينات من الأساتذة التي قضوها في التدريس الجامعي خاصة في قسم اللغة العربية وآدابها، والإشكالية الأساسية التي تنطلق منها المداخلة للحديث عن التقويم وأثره في تحسين أداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي ورفع تحـ ـيله العلمي والتقني من خلال تحليل الواقع الذي أدى إلى تدني المستوى وتدهور التدريس وتعليمية اللغات والمعارف النظرية والتطبيقية إلى ما هي عليه الآن،وستكون لدينا عينة من هذا العمل من خلال تحليل تسليط الضوء على مردود قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة مُحَّمد خيضر – بسكرة الذي يعتمد على النظامين التعليم القديم (Classic)، والتعليم الجديد (L.M.D) ويمكن حـ ـر تـ ـورنا في ثلاث نقاط رئيسة هي:

1- الإعداد البيداغوجي والنفسي للأستاذ الجامعي.

2- أهمية التقويم في تحسين المردود العلمي للطالب الجامعي.

3- خاتمة الدّراسة وفيها نتائج المداخلة.

–ا ـور الأوّل: الإعداد البيداغوجي والنفسي للأستاذ الجامعي.

يلاحظ عادة أن أغلب من يلتحق بالتدريس الأكاديمي في الجامعات الجزائرية – عامة وجامعة "مُحَّمد خيضر" خاصة في العقد الأخير– هم أغلبهم من المعيدين الذين وظّفوا في ظروف كانت فيها الجامعة الجزائرية تعاني نقـ ـا شديدا في التأطير والتكوين للطلبة لذلك استعانت بهم الوزارة تحت ظرف ما بعد أن تمرسوا في مهنة التدريس الثانوي أو الإعدادي ردحا من الزمن، ثم أكملوا أبحاثهم العلمية للحـ ـول على درجة الماجستير، وبعدها الدكتوراه من دون المرور بعملية التدريس الجامعي بأبعاده البيداغوجية وفضلا عن ذلك مازال أكثرهم لايفقه الفـ ـل بين التدريس العام والتدريس الأكاديمي، إضافة لذلك عدم تلقيهم تلقينا علميا في ممارستهم للتعلمات التي كانت أغلبها تعتمد على طرق قديمة تلقينية آلية تعتمد على حشو المعارف والمدركات للطالب وإرهاق كاهله بكثرة المقاييس التي تعاد مكررة في سنة وأخرى من التدريس لدى الأستاذ والطالب على السواء.

إنّ نموذج هؤلاء المدرسين يكونون بأمس ا ـاجة إلى إعداد تربوي منظم، يفيدهم في فهم فلسفة الجامعة التي يشتغلون فيها، ومن ثم الوصول لتحقيق الأهداف التربوية للجامعة،كما أن هناك

من أعضاء هيئة التدريس القدامى والذين تمرسوا على مجموعة من المعطيات التربوية التي قد يكون بعضها غير مناسب للأجيال الجديدة من الطلبة الذين تعلموا في المدارس وفق نظريات تربوية حديثة،ومناهج علمية مختلفة بالتعلّمات والأهداف البيداغوجية المراد الوصول لها من خلال المقاربات النظرية والتطبيقية للمعارف وتثمينها بعملية التقويم.

بناء على ما سبق فإن من المهم أن تقوم الجامعة بين ا بين والآخر، من خلال التعاون مع أقسام علم النفس وعلوم التربية، بعقد ورشات عمل للأساتذة في الجامعة ممّن ليس لديهم إعداد تربوي ونفسي مناسب، وذلك يتم من خلال أسلوب التعليم التعاوني(فرق التأطير) وتقويم أداءها لتقديم أسلوب تعليمي مناسب لهؤلاء المدرسين الذين قد تكون لديهم حواجز نفسيّة في حضور مثل هذه الورشات باعتبار أنّهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مؤهلون أكاديمياً بشكل مناسب، ولا حاجة لمثل هذه الورشات والتدريبات متناسين أنه لا يمكن القيام بمهمّة التدريس في الجامعات وفق أسلوب ا اولة والخطأ.

ومن المهم أن تقوّم كلّ جامعة فلسفتها التعليمية، الأهداف والغايات التعليمة القريبة والبعيدة المراد تحقيقها خدمة اجيات المجتمع وسوق العمل ،بتوفير ورشات العمل التربوية بالتعاون مع كلياتها المختلفة، وبعد معرفة ا اجات التي يسعى المدرسون إلى تح يلها، أو يشعر عمداء كلياتهم من خلال وسائل التقييم المختلفة المتبعة في الجامعة أنّ عدداً من المدرسين بحاجة إليها، وذلك يحتم على الجامعات ضرورة ت نيف المدرسين إلى مجموعات كما هو متعارف عليه أكاديميا (أساتذة ال نف–أ–/وأساتذة ال نف–ب–) وهذا للعمل وفق ما تحتاجه كل مجموعة من معلومات، ونظريات، وتدريبات، بحيث يتم من خلال ورشات العمل توفير قاعدة تربوية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة المعنية، تهتم بكل ما يؤدي إلى أن تكون العملية التعليميّة في الجامعة عملية ناجحة، وهذا يؤدي إلى توفير خمس قضايا أساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي، هي:

أ– معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها: من المهم أن يعرف المدرّس في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى إيجاد توافق بينها وبين أهدافه، وكذلك بين أهداف المجتمع، مع ملاحظة أنّ على المدرس الجامعيّ أن يسهم إسهاما واضحاً في تحقيق أهداف جامعته.

ب– معرفة مناهج التدريس المختلفة: هذه المعرفة مهمّة لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسيّ للمقاييس التي يدرّسها، فيتمكن من إعداد خطة دراسيّة مناسبة لكلّ مقياس وفقاً للأسس التي تعدّها الجامعة.

ج– معرفة طرائق تعلم الكبار والعوامل التي تؤثر فيهم: من المهم للمدرسين في الجامعات أن يتعرّفوا إلى طرائق تعلم الكبار المتنوّعة، وأن يختاروا منها ما يناسب الطلبة الذين يدرّسونهم في الجامعة، مع مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثّر في تعلّم الطلبة الجامعيين من مثل: اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي، وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعيّ والاقت اديّ، وما

يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم ودافعيتهم إليه.

د– معرفة أساليب التقويم المتنوّعة وطريقة تنفيذها: من الضروري لكل مدرس جامعي أن يكون على معرفة بأساليب تقويم المساقات التي يدرسها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقييم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة،إنّ معرفة هذه الأساليب المتنوعة تدفع المدرس إلى الاختيار منها بما يناسب المساقات التي يدرسها، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في كل مساق من المساقات المختلفة.

هـ– تقديم الن وص التعليمية المختلفة في شكل أهداف تعليمية لدّدة حتى يستوعبها الطالب: بناء على ذلك فإن على المدرّس الجامعيّ أن يحاول تقديم الن وص التعليمية التي يدرّسها بطريقة واضحة، أو بأمثلة، ورسومات، ومناقشات متعدّدة وفقاً لما يحتاجه الن التعليميّ المراد دراسته، وهذا العمل يحتاج من المدرس الذي يريد إتباع هذه الطريقة تفكيراً إبداعيا يتمايز فيه المدرّسون الجامعيون، وعليه نجد أنّ الغرض من إعداد الأستاذ الجامعي نفسيا لايتأتى إلاّ من خلال عملية البحث والتمحي لكلّ أشكال التقويم والتدريس في الجامعات الجزائرية التي تعاني من نق التأطير، والتنسيق والتشاور بين كلّ أساتذة القسم الواحد أو الكلية الواحدة ،ومن هنا كان هذا الفراغ البيداغوجي في عملية التكوين والتواصل المعرفي سببا مباشرا في خلق هواة كبيرة بين الطلبة الجامعيين والمؤطريين.

إنّ آليات التقويم وطرقه الفعالة تعدّ منافذ حقيقية في تكوين نماذج من الباحثين التربويين الذين يسعون لتكوين جيل من الطلبة القادرين على التكامل الفكري بين هذه الآليات التي تؤسس لها العديد من فرق البحث ومخابر علم النفس والتربية، ذلك بزرع منهجية موحدة لتقويم موضوعي يقتنع به كلّ الطلبة والمكونين في منهجية سليمة تراعي كلّ الجوانب المعرفية والسلوكية والنفسية وحتّى البيداغوجية مراعية بذلك فلسفة الجامعة وأهدافها التأثيرية في ا يط الاجتماعي والبيئي.

وعموما نجد التقويم في الجامعة الجزائرية يتحدّد في أغراض هي كالآتي:

***– ا كم على مدى نجاعة البرنامج التعليمي.**

***– معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتكوينية.**

***– تحسين مستوى الأداء التعليمي.**

***– التوجيه والإرشاد التربوي.**

***– التنبؤ بمستوى أداء كلّ من المتعلّم والمعلّم.**

***– تقويم حاجات المتعلمين بشكل كلّي وشامل.**

***– تقويم طرائق التدريس والمنهاج التربوي.**

***– ا كم المتكامل على مدى تحقيق عملية التعليم.**

***– مساعدة جميع المسؤولين والمشرفين الأكادميين للحكم على مدى فعّالية**

المنظومة الجامعة.

***– خدمة أغراض البحث العلمي وتلبية احتياجات سوق العمل بشريا ومعرفيا.**

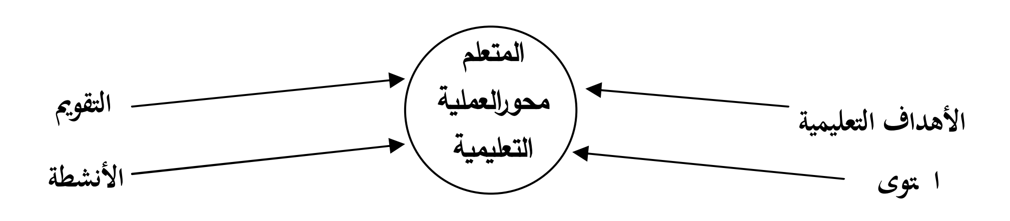
لذلك كانت عملية التقويم في شكلها ومضمونها تسهم بشكل مباشر في تحسين مردود الجامعة الجزائرية، والطالب معا وخلق نوع من التكامل في تبديد كل المشاكل التي تعودت الأسرة الجامعة سماعها، بزرع الثقة المعرفية في نفسية طلبة التدرج ومابعد التدرج من خلال ندوات تحسيسية للتقرب منهم تدريجيا وبشكل موضوعي فظ ماء وجه الجامعة ومؤطريها أثناء عملية التقويم السليم.

–ا ور الثاني: أهمية التقويم في تحسين المردود العلمي للطالب الجامعي

1.2– الإطار النظري للتقويم: لكي نتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية الطموحة التي ترصدها البيداغوجيات ا ديثة وت رح بها المناهج التعليمية لا بد من عملية التقييم المؤسس، فهو ركن أساسي في بناء المناهج ويُفترض أن يسبق الفعل البيداغوجي ويلازمه ويتابعه من أجل دراسة واقعه، وبحث مشكلاته، ورسم الخطوط اللازمة لتطويره تحقيقا للأهداف، فلا تطوير ولا تحديث للمناهج الدراسية دون تقييم(4)،وللتقييم استعمالات كثيرة (5)، غير أنه في الجانب التربوي يراد به أحد شيئين: بيان قيمة تح يل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية من جهة، وت حيح تعلمه وتخلي ه من نقاط الضعف في تح يله من جهة أخرى (6)، وبهذا المفهوم يحمل التقييم وظيفة ثنائية تتمثل في تحديد مستوى المتعلم وقياسه ثم تفسيره بعد ذلك، وهذا هو ا د الفاصل بين التقييم في الفلسفة التربوية التقليدية وا ديثة.

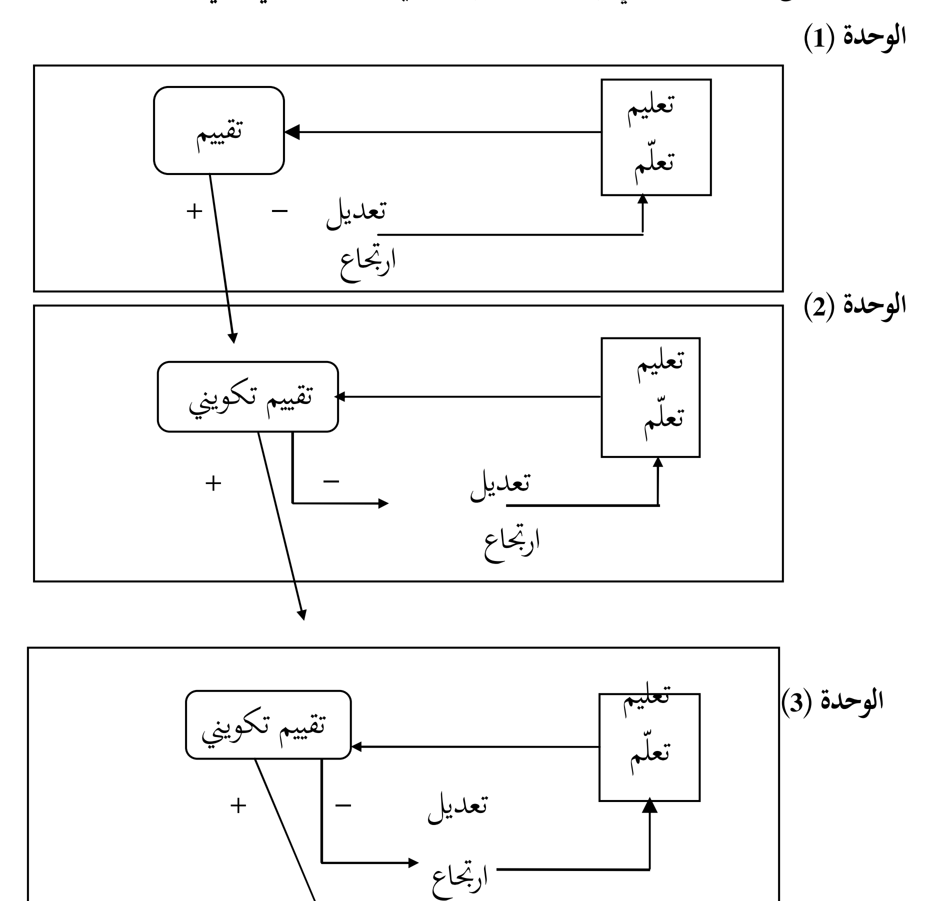
فالتقييم التربوي قديما كان مرادفا للامتحان والعلامة، وذكره في الوسط التربوي يثير في الأذهان فكرة العقوبة، لأنه يأتي عادة في نهاية المرحلة التعليمية (évaluation sommative) وعليه ينبني ترحيل المتعلمين من قسم إلى قسم آخر، وتوزيعهم إلى شعب وفروع، أمّا في التعليميات ا ديثة فيُعد وسيلة لتشخي المكتسبات وتفسيرها، واقتراح ا لول المناسبة لعلاجها إذا لزم الأمر ذلك .

وبهذا المفهوم الجديد أصبح التقييم يخ إلى جانب التلميذ، جميع مكونات المنهج بما في ذلك الأهداف وا تويات والطرائق والأنشطة والتقويم نفسه، وعلاقته بتلك العناصر علاقة دائرية لا خطية تؤثر فيها وتتأثر بها (7) وليس هو العن ر الأخير من عناصر المنهج، والمخطط البياني الآتي يوضح ذلك:



يتضح لنا من خلال المخطط السابق أن التقييم معني بجميع مكونات المنهج، وعدم تحقيق الأهداف التي ترصدها التربية قد يعود إلى خلل على مستوى تحديد الأهداف؛ كأن تكون طموحة للغاية، أو على مستوى اختيار ا توى كأن يكون فقيرا لا يلبي حاجات التلاميذ، ولا يستجيب لع رهم وبيئتهم، أو على مستوى التقييم كأن يكون الاختبار غير موضوعي، يفتقر إلى معايير ال دق والثبات، أو على مستواهم جميعا، وبهذا الإجراء لا تُلقى مسؤولية الفشل وعدم تحقيق الأهداف على كاهل التلميذ، ولا يُتهم لوحده بنق في العبقرية والذكاء.

وما ينبغي الإشارة إليه هو أنّ مناهج اللّغة العربية بشكل عام تفتقر في تخطيطها وتنفيذها إلى نوع إجرائي من التقييم، يُطلق عليه بعضهم التقييم التكويني (évaluation formative) ، [8] وهو نوع عملي (براغماتي) يلازم الفعل التعليمي التعلّمي في جميع مراحله وخطواته؛ (المراقبة والعرض والشرح والترسيخ والاستثمار)، يُنجز بعد كل وحدة أو حلقة أو ور أو جزء منه بهدف التأكد من مسار عملية التعليم والتعلّم، وتعديلها وتكييفها باستمرار لتجاوز الثغرات والنقائ ، عن طريق تدعيمها بما يسمى الترديد الارتجاعي (feed - back) كما في المخطط البياني الآتي [9] :



يتبين لنا من خلال المخطط أن التقويم التكويني يمهد للتقويم التحصيلي (النهائي)، فلا نصل إلى هذا الأخير إلا بعد أن تخضع كل وحدة تعليمية، بل كل جزء منها إلى تقويم تكويني للكشف عن مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة، ليتم بعد ذلك إقرارها أو تعديلها أو العدول عنها نهائيا وسحبها من المنهاج إذا لزم الأمر ذلك. هذه صورة مختصرة عن الإطار النظري للتقويم في التربية الحديثة.

2.2– التقويم وتحسين الأداء البيداغوجي للأستاذ:

أثناء العودة إلى بعض الكتب المتخصصة في التقويم التربوي وبناء التعلّمات الحديثة يلاحظ أن أصحابها يذكرون للتقويم وظائف عديدة جلها تتعلق بالجوانب التي تخص عنصر المتعلم؛ كوظيفة المراقبة والتشخيص ووظيفة التنبؤ والوقاية والتصحيح والتدعيم[10]، ونادرا ما يُشار إلى أن تحسين أداء المعلم ورفع مردوده التعليمي وظيفة أساسية يحققها التقويم المستمر، وقد لاحظنا – سابقا – أن الضعف الذي هو عليه خريج قسم اللغة العربية وآدابها ضعف تراكمي، مسؤولية كبيرة منه تقع على عاتق المربين أنفسهم بداية من معلم الابتدائية ووصولا إلى أستاذ الكلية، فهناك تسيب رهيب على مستوى التدريس والمراقبة والتقويم وكأن الجميع تواضع على فكرة "دعه يمر" و"كلكم ينجح إلا من أبى"، والسؤال الذي يُطرح نفسه هو "كيف يمكن تحسين أداء الأستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها باعتباره أحد العناصر الأكثر أهمية في الوسط التربوي ؟".

إضافة إلى التكوين العلمي والتأهيل البيداغوجي والديداكتيكي الجيد هناك إجراءات استعجالية إقرارها على مستوى الأقسام سيؤدي إلى نُقلة نوعية في التكوين والتعليم، وتتمثل في تقييم الأستاذ وتقويمه باستمرار، وهذا لايتأتى إلاّ من خلال عناصر أساسية هي كالآتي:

*– التقويم الذاتي لأداء الأستاذ.

*– تقويم المدرّس من قبل المدرّسين.

*– تقويم الأستاذ من قبل الإدارة أو اللّجنة العلمية المؤهلة.

*– تقويم الطالب للأستاذ.

1.2.2– التقويم الذاتي لأداء الأستاذ (L'autoévaluation): إن التعليم في حاجة ماسة إلى فئة من الأساتذة الذين يبادرون ويجددون باستمرار (يحملون فكرا إبداعيا) فلا ينبغي أن يتخذ المدرس لتعليمه طريقة لا تتغير، وإيقاعا واحدا مفروضا على الجميع[11]، ودروسا تتميز بالآلية، وتفتقر إلى التعديل والإضافة والتحسين والتجديد المستمر. فالضرورة تحتم على الأستاذ أن يضع نفسه عقلا ووجدانا موضع المتعلم (الطالب) الذي يميز، في كثير من الأحيان، بين المعرفة الغثة التي تُعرض عليه وبين المعرفة الدسمة، وبين المعلومات القديمة البالية والمعلومات الجديدة الأصيلة، وبين الطريقة المشوقة والمرغِّبة في التعلم، وبين الطريقة المنوِّمة التي تميت الذهن.

ولعلّ أهم أساليب النقد الذاتي المراجعة الدورية للدروس والمحاضرات التي نلقيها سنة بعد

أخرى بهدف إثرائها وتعديلها أو تعديل بعض أفكارها انطلاقا من:

أ- ما يتوفر لدينا من مراجع حديثة ومعاصرة.

ب- الدروس وا اضرات التي يلقيها أصحاب الخبرة من الأساتذة والباحثين في المواد التي نشرف على تدريسها،وكم يفاجأ الأستاذ، عندما يتجرد من الذاتية والتعالي ويقرأ قراءة ناقدة ما يقدمه من معارف ومعلومات، وكيف يقدمه؟، بثغرات كثيرة على المستوى المعرفي والمنهجي.

وحتى لا ي اب الأستاذ بالجمود والتحجر والانزواء في اخت اص ضيق أو في اخت اص الاخت اص لابد أن ينوع في تدريس المواد بعد فترة زمنية دة، شريطة أن تكون قريبة أو لها علاقة بتخ ه.

يتأثر ما يتلقاه طلبة الجامعات من معلومات، وقيم تربوية وأخلاقية متنوعة بعوامل عديدة منها: الممارسات، والأساليب التعليمية التي يقوم بها المدرس الجامعي في ال ف الجامعي.

بناء على ذلك فإن تحسين الممارسات والأساليب التعليميّة التي يؤديها المدرس الجامعي في ال ف الجامعي سيؤدي بكل تأكيد إلى تحسين ما يتعلّمه الطلبة الجامعيون في أية جامعة في الوطن العربي.

ولما كان التدريس الجامعي في مضمونه العملي متشابه إلى حدّ ما مع التدريس المدرسي في المرحلة العليا، من حيث كونه مهارة، وقدرة تتوافر بنسب متفاوتة لدى كل إنسان، ولدى المدرّس الجامعيّ بشكل خاص، فإنّ بإمكان كلّ مدرس جامعي أن يطوّر مهارته التدريسية، وقدرته على الاستمرار في إتباع تلك المهارة أطول فترة ممكنة مع الأخذ بعين الاعتبار أن التدريس هو مهنة يختارها المدرس منذ بداية حياته الجامعيّة، وي عب عليه تغييرها بعدما يمضي فيها فترة زمنية معقولة ومن المهم للمدرّس الجامعي أن يقوم بين ا ين والآخر بإجراء تقييم ذاتي لأدائه التعليمي في المساقات التي يدرسها، إنْ لم يكن كلّ ف ل دراسي، فعلى الأقل كلّ سنة دراسية ما يجعله قادراً على تلافي كل ما شعر أنه غير مناسب، وهذا يتطلب من المدرس الجامعي معرفة أمرين مهمّين هما: الأول، متطلبات التقييم الذاتي، والثاني، طرق التقييم الذاتي.

أ- متطلبات التقييم الذاتي، وتتمثل في الآتي:

1- تنمية المعلومات التربويّة للمدرّس الجامعي، وهذا يتم من خلال قراءات يقوم بها في أساليب التدريس، وطرقه، وطرق تعميم المناهج الدراسية، والامتحانات وغيرها، كما يمكن أن يتم من خلال حضور المدرّس لورشات العمل ،والتي من المفترض أن تعدّها الجامعة بشكل دوري، وتدعو ضورها جميع أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد يكون من المناسب أن تفرض حضورها على الجميع لإبعاد الإحراج عمّن يمكن أن يشعروا بذلك.

2- تنمية معرفة المدرّس الجامعيّ في مجال علم النفس العام والتربوي، وذلك يتم أيضاً من خلال قراءات خاصة، وبحيث يستطيع من قراءاته معرفة الأوضاع النفسية للطلبة، والتغييرات التي تطرأ عليها بين ا ين والآخر، وفقاً للظروف السياسيّة، والاجتماعيّة، والاقت ادية المختلفة التي يمرّ بها المجتمع، وهذه تظهر بشكل واضح في فلسطين جراء الاحتلال ال هيوني، وممارساته التعسفية.

فمن المهم أن يعلم المدرس الجامعي أن الطلبة يتعرضون الات نفسية صعبه مباشرة، أو غير مباشرة بشكل شبه يومي، وبخاصة إن كانوا يقطعون مسافات طويلة للوصول إلى جامعاتهم، كما هو ا ال في جامعة القدس، كما أن هذه المسافات غالباً ما تكون معرضة لوضع حواجز عسكرية احتلالية مفاجئة، وفي عدة مواضع في الطريق الواحدة.

وهم على هذه ا واجز يواجهون مواقف عنيفة تلحق بهم أضراراً نفسية كثيرة، وهذه الأضرار عندما تتراكم قد تؤدي إلى تأثيرات سلبية على عملية التعلم لدى الطلبة، وبالتالي من المهم للمدرس أن يكون قادراً على استيعاب بعض ت رفات الطلبة، ومعالجتها بشكل ايجابي.

3- تنمية المعرفة الاجتماعية للمدرس الجامعي، وهذا يتم من خلال قراءات خاصة في مبادئ علم الاجتماع بحيث يكون قادراً على معرفة آثار الأوضاع الاجتماعية المختلفة التي يمرّ بها الطلبة، ما يسهم في تمكينه على التعامل معها ايجابياً.

ب- طرق التقييم الذاتي: من المهم أن يلجأ المدرس الذي يسعى إلى النجاح، وتطوير نفسه باستمرار إلى تقييم نفسه بنفسه، وسيجد أمامه عديداً من الطرق التي يمكنه من خلالها تقييم نفسه سلوكياً، وتدريسياً، وأهم تلك الطرق هي:

1- اختيار طريقة الامتحان المناسبة لقياس ما تحقّق في تدريسه المساقات التي يدرسها.

وفي هذه الطريقة من الضروري للمدرس الجامعي أن يلاحظ أن اختباراته لا يجب أن تقت ر على ا فظ والاستذكار بل لا بد أن تشمل قدرات الطلاب على التفكير، والتحليل، والتركيب، وذلك بتفاوت بين مساق وآخر لا بل بين وحدة دراسية وأخرى.

2- إجراء مقابلات مع عدد من طلبة المساقات الذين يدرسهم، أو عمل استبانة لهم.

وفي ذلك يكون هدفه ا ول على إجابات عن أسئلة دّدة من مثل: ضبط ال ف، وطريقة الشرح، وطريقة إدارة النقاش داخل ال ف، وغيرها من الأسئلة.

وبإمكان المدرس أن يضع الاستبانة بالاستعانة مع أحد زملائه في كلية التربية، وذلك بتنسيق شخ ي، أو من خلال إدارة الجامعة.

3- دعوة بعض الزملاء التربويين، أو من القسم نفسه من ذوي الخبرة والكفاءة إلى حضور اضرة أو أكثر له اولة معرفة مواطن القوة والضعف، ومن ثم مناقشة ما يلاحظه الزملاء بطريقة علميّة وتربوية هادفه.

2.2.2- تقويم المدرس من قبل المدرسين الآخرين: قد يرفض بعضهم هذا النوع من التقويم، وقد يتعالى عليه بحجة "مَن يقوّم مَن؟" والواقع أن الهدف منه هو العمل الجماعي المنظم الذي يقوِّم الأساتذة من خلاله بعضهم بعضا، فيستفيد الأستاذ المبتدئ (المترب) من صاحب الخبرة الطويلة وينتفع من المتخ غير المتخ ، لأن البحث في تحسين أداء (المعلم والمتعلم) ورفع المردود المعرفي والتربوي والمنهجي لديهم كالبحث في أي قطاع من قطاعات المعرفة لا يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحول

الجهد الفردي إلى مستوى الجهد الجماعي المنظم.

ويمكن إجراء هذا النوع من التقويم عن طريق لقاءات بيداغوجية دورية تُتلى فيها تقارير الأساتذة الذين يشرفون على تدريس مادة مشتركة، وتحمل هذه التقارير قراءات نقدية شهرية أو ثلاثية أو سداسية أو سنوية للمقرر الدراسي، وتكون بمثابة ا طات التي يتدرب من خلالها الأساتذة على ضبط المشكلات واقتراح ا لول وتبادل الخبرات والتنسيق فيما بينهم، وسيساهم هذا، من دون شك، في معرفة أكثر عمق للمادة الدراسية فيبرز أهميتها ودورها وغاياتها التعليمية ممّا يساعد على التطوير المستمر لمناهج اللغة والأدب.

3.2.2– تقويم الأستاذ من قبل الإدارة أو اللّجنة العلمية المؤهلة: قد نتساءل عن الطريقة المثلى التي ستقيم الإدارة أو اللجنة العلمية وتقوم من خلالها الأستاذ !؟ طبعا لن يكون ذلك عن طريق الامتحان والاختبار أو التفتيش، ولكن المجتمع أو المؤسسة التي تؤدي للأستاذ مرتبا لإنجاز مهمة معينة من حقها أن تشترط فيه المواصفات الضرورية للقيام بتلك المهمة(12)، والمسؤولية هنا هي مسؤولية إدارية أو علمية حيث ينبغي أن تكون هناك "شبه رقابة" أو"متابعة"، فيكلف الأستاذ بعد إنهاء ا اضرة، أو بعد إنهاء ور من اور المقرر بتقديم دروسه في شكل اضرات منظمة ومطبوعة تتولى اللجنة العلمية المؤهلة فحـ ها، وبعد نقدها وإثرائها يكلف الأستاذ بتعديلها وتنقيحها ثانية، وقد تُ بح بعد ذلك مطبوعة أو كتابا يستفيد منه الأستاذ ماديا ومعنويا كما تستفيد منه المكتبة.

4.2.2 – تقويم الطالب للأستاذ: الواقع أن تقويم المدرس لزميله المدرس أمر مرفوض عند كثير من الأساتذة، فما بالنا بتقويمهم من قبل طلابهم ! يشيع هذا النوع من التقويم في الجامعات الغربية لأن نتائجه جد إيجابية إنْ على مستوى الطالب وإنْ على مستوى الأستاذ، وعلى الرغم مما يقال عن مستوى الطالب الجامعي لغويا ومعرفيا ومنهجيا إلا أن فيهم من يمتلك حدسا يؤهله للتمييز الموضوعي بين المعرفة الغثة التي تعرض عليه وبين المعرفة الدسمة، وبين المعلومات البالية القديمة والمعلومات ا ديثة والأصيلة، وبين الطريقة المشوِّقة والمرغِّبة في التعلُّم، وبين الطريقة المرهِّبة التي تميت الذهن وتطمس الفكر.

ويجرى – عادة – مثل هذا التقويم عن طريق ملء الطالب لاستمارة تقدمها له الإدارة أو أستاذ المادة في نهاية السداسي أو السنة الدراسية، وتشتمل هذه الاستمارة معلومات متنوعة تخ الجوانب العلمية والمنهجية والبيداغوجية والنفسية،لأستاذ مادة معينة، ثم يكلف الطالب باختيار علامات رقمية أو ملاحظات نوعية تتعلق بالكفاءات التعليمية لأداء المدرسين كما في المنوال الآتي(13)، عن الأستاذ (س) الذي يدرس المادة (ع).

الملاحظات / الكفاءات	أ	ب	ج	د	هـ
	جيد جدا	جيد	متوسط	دون الوسط	ضعيف
الكفاءة اللغوية للأستاذ		X			
الكفاءة العلمية (تحكمه في المعرفة).	X				
الكفاءة المنهجية		X			
الكفاءة البيداغوجية		X			
آليات توصيل المعرفة	X				
كفاءته في المزج بين النظري والتطبيق			X		
كفاءته في التعامل مع الطلبة				X	

وسيفضي هذا النوع من التقويم إلى اكتشاف الأستاذ لنفسه من خلال ملاحظات طلابه، ولا ننسى أن المتفرج، دائما، لاعب بارع.

– خاتمة الدّراسة:

ثم إنّ هؤلاء الأساتذة الذين يشرفون على التدريس بالجامعة تكونوا بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات الجزائرية منذ نشأتها وتعتمد بالدرجة الأولى على إحراز الدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه وأحيانا السنة الأولى ماجستير ثم يباشرون مهامهم في التدريس دون أي تكوين ديداكتيكي في طرق التدريس وعلم النفس.

ومما لاشك فيه أن الشهادة العلمية العالية ليست دليلا على التدريس الجيد، فهناك الكثير ممن يشهد لهم بالكفاءة في البحث والتأليف ولكنهم يبدون عجزا واضحا في مجالات التدريس قد يـ ـل إلى درجة الفشل أحيانا[14]،والجامعة الجزائرية – بـ ـورة عامة – تفتقر إلى هذا النوع من التكوين علما أنّ الجامعات الغربية تنبهت إلى أهمية هذه المسألة المتمثلة في إعادة تجديد معلومات الأساتذة وخبراتهم التربوية من حين لآخر وتحسين طرائق أدائهم، وقد أثبتت التجربة أهمية التكوين الديداكتيكي ونجاعته في نجاح الأساتذة في مهمة التدريس داخل قاعات الدرس.

والنتيجة التي نخلـ ـإليها من خلال الانشغالات المذكورة، أن التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي خـ ـوصا في حاجة ماسة إلى تكوين أساتذة ومعلمين من طراز خاص يُطلق عليهم بعضهم "الأساتذة الباحثين" (Les enseignants chercheurs) وللأسف الشديد إذا عثرنا على المدرس غاب الباحث وإذا عثرنا على الباحث غاب الأستاذ، ونادرا ما نعثر عليهما معا؛ أي على الأستاذ

المبادر والمجدد الذي يطور باستمرار، وكما ينبغي أن نعلم المدرس كيف يجب أن يعلم، كذلك نعلمه كيف ينبغي أن يقيِّم ويقوم.

إنّ مطالبة الأستاذ بالالتزام، وفرض الرقابة المباشرة وغير المباشرة على دروسه ونشاطه البيداغوجي، وتكليفه بكثير من الواجبات تظل عديمة المعنى والفائدة إذا كانت الفلسفة التربوية للمجتمع مق ّرة في حقوقه ولا تبالي بأساسياته التي تضمن له الاستقرار.

الهوامش:

1– نخبة من الأساتذة، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر 1993، ص197.

2 – لاسيما في المرحلة الجامعية إذ يزعم بعضهم أن الأستاذ الجامعي يمثل الـ فوة ولا يوجد من يقومه.

3 – لا أزعم أن هذه الملاحظات ترقى إلى مستوى الدراسة العلمية الدقيقة في مناهجها والممحـ ـة في نتائجها.

4 – رشدي أ ـد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 1985، ص.238

5 - Gilbert de Landsheere , dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF , Paris 1979 ,p113.

6 – رشدي أ ـد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص38، 39.

7 – حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998، ص 203، 205.

8 - Gilbert de Landsheere , dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation , P113.

9 - Linda Allal , vers une pratique de l'evaluation formative , De Boeck université, Bruxelles , 1991 , p 14.

10 – خالد المير، إدريس قاسمي، الوسائل التعليمية : التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، ط2، الدار البيضاء 2000، ص87، 90.

11 – رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ا وار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1991، ص.73

12 – المرجع نفسه، ص .78

13– جاسم محمّد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للتوزيع والنشر، ط1، عمان الأردن 2003،ص 123.

14 – تركي رابح، دور التربية في التنمية الوطنية، تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية، مجلة الفيـ ـل، العدد118، ديسمبر 1986، ص57.